



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Språkriktighetens roll i svenskundervisningen

**En kvalitativ studie av fem svensklärares attityder till, kunskaper om och bedömning av
språkriktighet i gymnasieskolan**

Louise Sjöstrand

Examensarbete, LAU395

Termin: VT14

Handledare: Henrik Rosenkvist

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: VT14-1170-02

Abstrakt

Titel: Språkriktighetens roll i svenskundervisningen. En kvalitativ studie av fem lärares attityder till, kunskaper om och bedömning av språkriktighet i gymnasieskolan

Författare: Louise Sjöstrand

Termin och år: VT14

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Henrik Rosenkvist

Examinator: Hans Landqvist

Nyckelord: Språkriktighet; språkriktighetsbedömning; bedömning

Syftet med denna undersökning har varit att få en bild av vad svensklärare anser det innebära att, som det står i kunskapskraven för kursen Svenska 1 i gymnasieskolan, eleverna i huvudsak kan följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Det är intressant, eftersom kunskapskravet lämnar utrymme för både tolkning och egna värderingar, samtidigt som vi strävar efter en likvärdig skola med likvärdig bedömning. Jag har därför undersökt vilken nivå i fråga om språkriktighet som ett antal svensklärare tycker är rimligt att kräva. Utöver detta har jag också undersökt de aktuella svensklärarnas attityder till, och kunskaper om, språkriktighet, eftersom detta varit föremål för diskussion.

För undersökningen har jag genomfört kvalitativa intervjuer med fem olika gymnasielärare i svenska. Svaren har sedan jämförts med vad olika språkforskare anser, detta via en tidigare genomförd studie (Sjöstrand, 2014). Under intervjuerna fick lärarna också, till skillnad från språkforskarna, besvara ett antal påståenden om språkriktighet, vilka senare värderats utifrån de direktiv som ges i Språkriktighetsboken (2005). Påståendena användes därmed för att undersöka lärarnas attityder till, och kunskaper om, språkriktighet.

Undersökningen visar att svensklärarna i min studie generellt sett ställer låga krav på elevers språkriktighet vid sin bedömning. De framhäver att elevernas språkliga kompetenser är bristfälliga när de kommer från grundskolan, vilket gör att det inte är rimligt att kräva ett korrekt språkbruk – trots att det står angivet i kunskapskraven. Undersökningen visar också vissa tendenser som indikerar att de aktuella svensklärarna själva är ur fas när det kommer till dagens språkriktighetsdebatt. Därtill visar undersökningen också att lärarna i sin undervisning ibland tenderar att förmedla föråldrade normer och riktlinjer för språkriktighet.

Förord

Denna studie är en vidareutveckling av en tidigare genomförd studie under min lärarutbildning, där jag undersökte ett antal språkforskares attityder till, och uppfattningar om, språkriktighetsbedömning inom kursen Svenska 1 i gymnasieskolan (Sjöstrand 2014). Med detta som grund valde jag att studera frågan hur denna språkriktighetsbedömning går till i praktiken. Uppsatsen ska alltså ses som ett komplement till den tidigare uppsatsen, vilka tillsammans kan kunna ge en någorlunda generell bild av vad det innebär att arbeta med språkriktighet och bedömning av språkriktighet i den svenska gymnasieskolan idag.

Ämnet är relevant för alla som på något sätt arbetar med skola och svenskundervisning, oavsett om man skriver styrdokument, utbildar lärare eller finns i skolverksamheten. Jag anser det nödvändigt att skapa insikt om hur styrdokumentens kunskapskrav och språkforskares uppfattningar står i relation till vad dagens elever faktiskt presterar och vad dagens lärare faktiskt lär ut och bedömer. Om de skillnader som finns beror på att styrdokumentet i sig ställer orimliga krav, eller om det helt enkelt beror på att eleverna under sin tidigare skolgång haft bristfällig undervisning vad gäller språkutveckling och språkanvändning, är en fråga som härfter bör vara öppen för diskussion.

Jag vill tacka både svensklärare och språkforskare som ställt upp på intervjuer och på så sätt gjort min studie möjlig att genomföra. Jag vill också tacka min handledare, Henrik Rosenkvist, som både hjälpt och inspirerat mig i arbetet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar	2
1.2. Teoretiska utgångspunkter	2
1.3. Uppsatsens disposition	3
2. Bakgrund och forskningsöversikt	3
2.1. Språkvård i Sverige	4
2.2. Språkriktighet	4
2.3. Språkförändring	6
2.4. Skolan och skriftspråket	6
2.4.1. Didaktiska perspektiv på skiftspråket	7
2.4.2. Bedömning i svenska	8
2.4.3. Bedömning av språkriktighet	9
2.4.4. Skolans styrdokument	10
3. Metod och material	11
3.1. Metodval	12
3.2. Material	13
3.3. Intervjufrågor	13
3.4. Urval och begränsningar	14
3.5. Etisk hänsyn	15
4. Resultatredovisning	16
4.1. Normer för språkriktighet	16
4.2. Bedömning av språkriktighet	17
4.3. Språkriktighetsbrott och bedömning	18
4.4. Svensklärares attityder till, och kunskaper om, språkriktighet	20
4.5. Resultatanalys	21
5. Diskussion	24
5.1. Lärares kunskaper om språkriktighet	24
5.2. Bedömning av språkriktighet	25
6. Sammanfattning och slutsats	26
6.1. Förslag till vidare forskning	27
Referenser	29

1. Inledning

Bedömning av elevers texter är en stor del av arbetet som svensklärare. I denna bedömning ingår en mängd aspekter som ska vägas ihop och till slut leda till en helhetsbedömning. En av dessa aspekter är språkriktighet. Här ställs varje svensklärare inför ett antal val kring vad som upplevs vara viktigt. I kunskapskraven för kursen Svenska 1 i gymnasieskolan står det att eleven för betyget E i huvudsak ska kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet, men eftersom formuleringen lämnar utrymme för tolkning blir det upp till varje lärare att själv avgöra vad detta krav mer precist innebär.

Denna studie syftar därför till att undersöka hur dagens gymnasielärare i svenska bedömer språkriktighet, men också hur de ställer sig till olika språkriktighetsfrågor. Jag finner ämnet relevant, eftersom de aktuella kunskapskraven lämnar tolkningsutrymme för enskilda lärare att besluta om vilka kunskaper elever ska inneha för att nå ett visst betyg, samtidigt som vi strävar efter en likvärdig skola med likvärdig bedömning. Därför är det såväl relevant som intressant att undersöka hur denna bedömning går till och vad olika lärare anser att kunskapskravet innebär.

Genom att undersöka detta kommer jag inte bara få en uppfattning om svensklärares attityder och uppfattningar som rör bedömning av språkriktighet utan också insikt i huruvida svensklärare besitter aktuella kunskaper i fråga om språkriktighet. Under min utbildning till lärare i svenska har jag nämligen mött både teorier och enskilda uppfattningar som antyder att svensklärares kunskaper i och om språkriktighet är begränsade och att många lärare både undervisar och bedömer utifrån föräldrade skrivregler och handböcker. Om så är fallet är detta naturligtvis ett problem, eftersom det är just svensklärare som har det samhälleliga uppdraget att utbilda medborgarna i konsten att formulera sig i skrift.

I bästa fall kommer undersökningen leda till att jag kan motbevisa de uppfattningar som finns om att svensklärare har bristande och/eller föräldrade kunskaper i och om språkriktighet, men den kan naturligtvis också resultera i att dessa uppfattningar bekräftas. Om så är fallet kommer jag att föra en diskussion kring vad detta resultat har för betydelse för skolan, men också för svensklärarutbildningen. Min förhoppning är dock att påståendet motsägs och att undersökningen fyller syftet att undersöka hur svensklärare på gymnasieskolan bedömer språkriktighet och att denna bedömning inte ifrågasätts ur kompetenssynpunkt.

Resultatet av den här studien kommer att sättas i relation till ett antal språkforskares uppfattningar om bedömning av språkriktighet. Deras syn kommer att presenteras utifrån en tidigare studie som jag genomfört under min lärarutbildning (Sjöstrand 2014). Jag kommer också, till viss del, att sätta mitt resultat i relation till Östlund-Stjärnegårdhs avhandling *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter* (2002) där hon undersöker vilka kvalitéer som är avgörande för om gymnasieelevers texter bedöms som godkända respektive icke-godkända. Eftersom hennes avhandling är skriven innan gymnasiereformer 2011, och därmed innan det betygssystem vi har idag tillkommit, är hennes resultat inte helt och hållet applicerbart på min studie. Jag har dock valt att ändå beröra det eftersom delar av hennes resultat är av relevans även här.

1.1.Syfte och frågeställningar

Syftet för denna undersökning kan sägas vara tvådelat. Dels syftar den till att undersöka hur ett antal svensklärare i gymnasieskolan ser på bedömning av språkriktighet, dels deras attityder till, och kunskaper om, ett antal aktuella språkriktighetsfrågor. Svensklärarnas svar kommer sedan att ställas i relation till vad ett antal språkforskare anser. Frågeställningarna jag formulerat för att uppnå syftet är därför följande:

1. Vad anser ett antal svensklärare att det innebär att i huvudsak kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet?
2. Vilken nivå av korrekt språkriktighet anser de tillfrågade svensklärare att gymnasieelever bör nå upp till för att de ska bedömas nå kunskapskravet att i huvudsak kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet?
3. Vad har ett antal gymnasielärare i svenska för attityder till, och kunskaper om, språkriktighet?

Frågeställning (1) är formulerad utifrån den del av kunskapskraven för kursen Svenska 1 som säger att eleven i huvudsak ska kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet.

Frågeställning (2) syftar å andra sidan till att undersöka i vilken utsträckning dessa språkriktighetsnormer bör följas för att eleverna ska nå kunskapskravet. Denna fråga grundas i funderingar kring i vilken utsträckning förstaårselever på gymnasieskolan bör kunna hantera skriftspråkets normer för språkriktighet för att nå en godkänd nivå, satt i relation till att det, av egna erfarenheter att döma, faktiskt är få vuxna som kan hantera alla skriftspråkets normer så som de anges i t.ex. *Svenska skrivregler* (2010) fullt ut.

Frågeställning (3) syftar till att få en insikt i svensklärares attityder till ett antal språkriktighetsfrågor, samtidigt som den syftar till att utreda huruvida svensklärarnas kunskaper i språkriktighet är aktuella. Frågan är relevant eftersom svaret på den är av stor betydelse för de slutsatser som kommer att dras av undersökningen.

Svaren på de två första frågeställningarna kommer att ställas i relation till vad ett antal språkforskare anser. Deras syn kommer att presenteras utifrån Sjöstrand (2014) där ett antal språkforskare runtom i landet har fått besvara samma frågor som svensklärarna i den här studien. Likheter och skillnader mellan språkforskarskarnas och svensklärarnas uppfattningar kommer därför att kunna uppmärksammas och vara föremål för diskussion. Därav är även detta en del av syftet med undersökningen.

1.2. Teoretiska utgångspunkter

Studien har en empirisk utgångspunkt, vilket innebär att den inte utgår från teorier utan bygger på erfarenhet. Nationalencyklopedin skriver att "Numera är det vanligt att beteckna en vetenskap som empirisk för att framhålla att den väsentligen bygger på iakttagelser av verkligheten" (Nationalencyklopedin [www]). I den här studien kan undersökningen sägas vara empirisk för att den syftar till att undersöka vad ett antal svensklärare har för syn på, och kunskaper om, språkriktighet. Samtidigt innehåller den ytterligare en empirisk del, då jag i mina

resonemang också kommer att behandla språkforskares syn på språkriktighet, utifrån Sjöstrand (2014).

Studien är också empirisk på så sätt att den grundas i en uppfattning om att svensklärare har begränsade kunskaper i och om språkriktighet. Som tidigare nämnts har jag under min utbildning stött på både attityder och teorier som antyder att lärares kunskaper om språkriktighet är bristfälliga och/eller föråldrade.

En språkforskare som formulerat en sådan uppfattning är Henrik Rosenkvist, docent i nordiska språk vid Göteborgs universitet. Han menar att en del universitetsstudenter bär på föråldrade uppfattningar om skriftspråkets små detaljer, vilka de försvarar genom att åberopa tidigare lärare. Han menar att man får ”förklara att det är de regler som ges i till exempel *Svenska skrivregler* som faktiskt gäller, och att det ibland händer att lärare förmedlar förlegade skrivregler, tyvärr” (Rosenkvist 2010:273, kursiv stil i originalet). Han påpekar också att universitetslärare utan språkvetenskaplig bakgrund ofta tenderar att kommentera studenttexters språk genom att påpeka enkla språkriktighetsfel såsom stavning, interpunktion, enkla syftningsfel osv., medan brister som rör textens uppbyggnad (t.ex. satser, stycken osv.) inte överhuvudtaget kommenteras. Detta menar Rosenkvist beror på att ”enbart en mycket liten del av alla vid universitetet verksamma lärare har någon form av språkvetenskaplig bakgrund, och därför tillämpas vanligen de tankar om språkkorrigerings som man inhämtat i gymnasieskolan, ofta med utgångspunkt i enkla kodifierade normer och/eller i traditionella men ibland föråldrade språknormer; idéer från Wellanders *Riktig svenska* traderas fortfarande” (Rosenkvist 2010:270, kursiv stil i originalet).

1.3. Uppsatsens disposition

Efter detta inledande kapitel fortsätter uppsatsen med en bakgrund och forskningsöversikt där jag försöker ge läsaren en bild av ämnet. Jag kommer att försöka presentera vad språkriktighet och språkvård är för något, både ur ett allmänt perspektiv och ur ett skolperspektiv. Därefter kommer ett metod- och materialavsnitt där jag beskriver hur jag kommer att genomföra arbetet och vilket material som kommer att ligga till grund för studien. Därefter följer en resultatredovisning där mitt resultat presenteras kategoriserat utifrån var och en av studiens frågeställningar, följd av en analys. Efter resultatanalysen kommer ett diskussionsavsnitt där jag kommer att gå djupare in på sådana frågor och aspekter som tycks extra intressanta eller betydande för studien. Slutligen ger jag att ge en kortfattad sammanfattning och drar slutsatser av de resultat som lagts fram av.

2. Bakgrund och forskningsöversikt

Det här avsnittet är disponerat utifrån att det först ska ge läsaren en inblick i vad språkvård, språkriktighet och språkförändring handlar om och därefter ge en mer specifikt bild av just skolan och skriftspråket. Avslutningsvis kommer jag att presentera en tidigare genomförd studie (Sjöstrand 2014), där jag undersökt hur ett antal svenska språkforskare ser på bedömning av språkriktighet.

2.1. Språkvård i Sverige

För svenska språkvårdare har den kommunikativa ändamålsenligheten länge varit ett rättesnöre. Kommunikativ ändamålsenlighet handlar om normer som har att göra med den funktionella aspekten, vilken utgår från en idé om att ett bra språk är ett språk som fungerar väl. Det innebär, enkelt uttryckt, att ett språk ska vara enkelt att läsa och enkelt att förstå. Därför förespråkar gärna språkvårdare uttryckssätt som är både lätta att producera och lätta att tolka. Detta innebär också att tydligheten är central, dvs. att språkvård handlar om hur man på bästa sätt motverkar flertydighet och missuppfattningar (Svenska språknämnden 2005:26f).

Förutom skolan finns det i Sverige många institutioner som arbetar med språkvård. Landets första språkvårdsorganisation var Terminologicentrum - TNC, som bildades 1941 under namnet Tekniska nomenklaturcentralen. TNC hade för avsikt att, i samverkan med experter från olika områden, standardisera terminologier och ge råd för tekniskt skrivande (Teleman, 2003:55f).

Språkrådet, en annan språkvårdande verksamhet som tidigare verkade under namnen Svenska språknämnden och Nämnden för svensk språkvård, bildades 1944 och har sedan dess haft till huvudsaklig uppgift att följa svenskans utveckling i tal och skrift, men också att bedriva språkvård. Språkrådet har ägnat sig åt riksspråket, eller standardspråket, och det har varit värden av sakprosan som stått i centrum. Detta har lett till att intresset framför allt legat på skriftspråket (Teleman 2003:56). Språkrådet har också bidragit med ett flertal betydelsefulla verksamheter, såsom föreläsningar, seminarier och kurser, men också granskningar av texter och utformningen av textmallar. Dessutom har Språkrådet gett allmänheten råd i språkfrågor via telefon, brev och mejl. På 1960-talet startades tidskriften *Språkvård*, som innehöll artiklar i modern svenska, språkvårdsfrågor och språkpolitik. Det utarbetades också en mängd handböcker, t.ex. uttalsordlistor, skrivregler och konstruktionsordböcker (Teleman 2003:58).

1786 grundades Svenska Akademien som också spelat och spelar en central roll inom språkvården, inte minst genom sin utgivning av *Svenska Akademiens ordlista* (SAOL) och *Svenska Akademiens grammatik* (SAG) som är en omfattande deskriptiv grammatik som även har kunnat användas som ett hjälpmedel för språkvårdare (Teleman 2003:58f). Till skillnad från Språkrådet är Akademien en fristående organisation som regering och riksdag inte har något inflytande över. Akademiens uppgift i språkvårdssammanhang är att bidra med kunskaper om svenska i stora och vetenskapligt grundade verk, t.ex. SAOL och SAG (Språkrådet [www]).

2.2. Språkriktighet

Josephson (2006) drar en skiljelinje mellan begreppen *språkriktighet* och *textriktighet*. Han menar att textriktighetsnormer, till skillnad från språkriktighetsnormer, är bundna till normer för särskilda genrer och texttyper. Textnormer är därför sällan renodlade rätt- och felnormer, även om det naturligtvis finns sätt att skriva som är mer eller mindre lämpliga beroende på genre. Textriktighetsnormer är alltid beroende av situation och mottagare, vilket språkriktighetsnormer inte alltid är. Det innebär att man i fråga om textriktighet inte kan falla tillbaka på handböcker i samma utsträckning som när det gäller språkriktighet (Josephson 2006:8f).

Språkriktighet handlar dock inte enbart om vad som är rätt och fel utan berör också normer kring vad som är lämpligt respektive olämpligt och bra respektive dåligt i olika kommunikativa avseenden. (Svenska språknämnden 2005:7). Rosenkvist gör indelningen *fint/fult*, *rätt/fel* och *bra/dåligt* för att belysa detta (Rosenkvist 2010:269). Han menar att begreppsparet *fint/fult* kan användas för att beskriva stilar eller stildrag som passar eller inte är passande i det aktuella sammanhanget, t.ex. en talspråklig stil i akademisk text. *Rätt/fel* handlar om sådana normer som finns kodifierade. Det handlar alltså om språkliga brister som stavning, böjning, interpunktion, styckeindelning, teckenval osv. som man med hänvisning till skrivregelsamlingar kan klassificera som fel. *Bra/dåligt* rör språkdrag som varken faller under stil eller under skrivregler, men som ändå är avgörande för om en text uppfattas som bra eller dålig. Här handlar det framför allt om textens tydlighet utifrån strukturen hos satser, meningar och stycken (Rosenkvist 2010:271ff).

Lyngfelt (2013) för ett liknande resonemang som Rosenkvist (2010), där den förre menar att det finns en avgörande skillnad mellan när det faktiskt handlar om rätt och fel och när det handlar om bra och dåligt: ”Med rätt/fel avses då grammatiskt/ogrammatiskt, dvs. om uttryckssättet alls är förenligt med en svensk modersmålstalares inre grammatik. [...] Bra/dåligt avser å andra sidan i vilken mån ett visst uttryckssätt fungerar i det aktuella sammanhanget”. Lyngfelt menar också att det ofta är den sistnämnda aspekten som är aktuell i flertalet språkriktighetsfrågor (2013:234). Även Hultman (2003) poängterar detta då han skriver att:

I de allra flesta fall råder ingen tvekan om vad som är grammatiskt korrekt svenska. Beträffande sådana fall finns det en total samstämmighet mellan alla som behärskar svenskan på infödd nivå om hur ord, former och konstruktioner används. [...] I andra fall rymmer språket variation. Somliga människor säger att de *nös* och andra att de *nyste*, och en del skriver *kolleger* medan andra skriver *kollegor*. Det finns en utbredd (van)föreställning att språket inte kan tillåta sådan variation, d.v.s. att det ena av två alternativ alltid skulle vara rätt och det andra fel. Så förhåller det sig dessbättre inte. Tvärtom hör variationen till språkets rikedom (Hultman 2003:5, kursiv stil i originalet).

Vidare menar Hultman att det finns fall av variation där ett uttryckssätt är *mer* rätt än ett annat, och i sådana fall ger *Svenska Akademiens pråklära* (2003) en rekommendation som grundas i det som anses vara en accepterad norm i det standardiserade språket (Hultman 2003:5). Hans poäng är att språkriktighetsnormer inte heller alltid talar om vad som är rätt och fel utan att det, precis som i fråga om textriktighetsnormer, tillåts en viss variation som är anpassad efter genre, individ och situation.

Går vi in på språkpolitik och normföreställningar, menar Lyngfelt (2013) att avgränsningen mellan en restriktiv och en liberal hållning är en känslig balansgång. Han hävdar att ”Väl fungerande kommunikation förutsätter såväl ett visst mått av enhetlighet som ett visst spelrum för individuell och social variation” (2013:243). Lundin (2009) refererar till Teleman (1979) som urskiljer tre generella hållningar vad gäller språknormering:

1. Den socio-politiska normeringen: Genom att hänvisa till förebilder och normkällor förs resonemang kring hur språket bör normeras (Lundin 2009:39f).

2. Laissez-faire-normeringen: Språket sköter sig självt. Man behöver varken normera eller reglera det, vilket innebär (enligt många laissez-faire-förespråkare) att institutioner som t.ex. *Språkrådet* och *Svenska Akademien* är onödiga, eftersom man ändå inte kan styra över hur människor brukar språket (Lundin 2009:39).
3. Den kommunikationstekniska normeringen: Denna hållning kan ses som ett mellanting mellan de två ovanstående hållningarna. Här menar man att språket ska vara ett maximalt användbart och effektivt redskap. Det innebär att ett budskap ska vara lätt att uttrycka, lätt att uppfatta och lätt att tolka (Lundin 2009:39f).

2.3. Språkförändring

Många språkriktighetsdiskussioner är ofta nära knutna till språkförändring. När språket förändras så att t.ex. vardagligt och talspråkligt skriftspråk börjar användas i formella sammanhang, reagerar många människor med att kraftigt motsätta förändringen (Svenska språknämnden 2005:15). Faktum är dock att språkriktighetsbrott många gånger är just det som ligger bakom språkförändring. När ett visst normbrott blir vanligt, leder det ofta till att den rådande normen skjuts åt sidan och normbrottet istället blir en norm. Sådana fall leder ofta till tvivel och diskussion kring vad som egentligen är rätt och vad som är fel i fråga om språkbruk (Teleman 1979:26ff). Teleman (1991) menar dock att det ibland är svårt att avgöra vad som är rätt och fel i språket, eftersom standardnormen varierar. Till exempel kan en viss språkvariant som används och ses som fungerande hos vissa språkbrukare ligga utanför standardnormen för andra. Dessutom kan standardnormen i sig själv variera från situation till situation, vilket innebär att samma norm kan vara rätt i ett visst sammanhang men fel i ett annat (Teleman 1991:74).

Ytterligare ett problem är att standardspråkets normsystem inte är fullständigt kodifierat. Även om man inte bör anta att exempelvis en viss formulering är felaktig bara för att den inte finns omnämnd i språkhandböcker, så är det lätt att det förstås så. Teleman menar också att många av de handböcker som finns kodifierar äldre normer och inte sådana som i den skrivande stunden väckt frågor om vad som är rätt och vad som är fel (1991:75). Detta skulle innebära att handböckerna i sig inte fullt ut förmedlar aktuella normer.

2.4. Skolan och skriftspråket

Att skolan har som uppdrag att lära ut standardskriftspråket ser många av oss som en självklarhet, eftersom skolan är den institution i samhället som från grunden utbildar medborgarna i konsten att skriva. Kotsinas (1996) menar att standardskriftsspråket är nödvändigt i vuxenlivet men att barn och ungdomar vanligtvis inte använder det utan att de använder det s.k. ungdomsspråket. Hon anser att det är viktigt att skolan inte fördömer detta språkbruk, eftersom standardspråket ännu inte är direkt viktigt för barn och ungdomar. Först när de blir äldre och ofta ställs inför situationer där de måste kunna yttra sig på ett korrekt sätt blir standardspråket viktigt. Kotsinas påpekar att ungdomsåren är begränsade och att den sociala som den geografiska världen blir större när ungdomar närmar sig vuxenlivet. Detta gör att språket influeras från flera olika håll, vilket i sin tur gör att ungdomsspråket försvinner successivt (Kotsinas 1996:165ff).

Westman (2001) menar, precis som Kotsinas, att man som vuxen behöver ett språk som är allmänt gångbart. Språket ska fungera i en mängd kontexter, och skolan är den institution som har uppdraget att lära barn och unga att utveckla detta mångsidiga, välfungerade och situationsanpassade skriftspråk (2001:128ff). Parallellt med detta måste eleverna få känna att det egna språket duger. Språkregler och språkriktighetsnormer får inte överrumpla eleverna på ett sätt som gör dem tysta och rädda för att uttrycka sig. Strömquist (1988) menar att detta synsätt under årtionden har präglat skolans skrivundervisning då lärare upplever att elevernas produktivitet och kreativitet hämmas om lärare är alltför hårda med språknormer och språkregler (Strömquist 1988:76). Strömquist är dock skeptisk till denna förklaring, då hon anser att den inte har någon egentlig förankring i forskning. Hon påpekar att det naturligtvis är viktigt att elevernas skrivglädje inte skjuts åt sidan men att det i så fall likväl finns skäl att anta att lusten att skriva minskar om inte eleverna upplever att deras skrivförmåga utvecklas (Strömquist 1988:76). Det blir därför lärarens uppgift att lära eleverna när det fungerar att skribenter använder sitt privata språk och när de bör hålla sig till det normbundna skriftspråket (Westman 2001:131f).

Westman påpekar också att alla texter nödvändigtvis inte behöver rättas i detalj utan att lärare måste anpassa sitt rättande efter situationen för texten. Personliga texter ska lärare, av naturliga skäl, vara försiktiga med att rätta, medan resonerande texter har ett annat behov av att språket fungerar – vilket gör att en noggrann rättning rättfärdigas. Om elevernas texter överhuvudtaget ska nå ut till andra människor är det viktigt att kommunikationen fungerar, vilket förutsätter ett i princip felfritt språkbruk (Westman 2001:129ff).

2.4.1. Didaktiska perspektiv på skriftspråket

När det gäller didaktiska perspektiv i fråga om skrivundervisning, finns det olika teorier om vad som gynnar skriftspråsutvecklingen. På 1980-talet introducerades det processinriktade skrivandet, vilket fått ett relativt bra fotfäste i svensk skola. Ett processinriktat skrivande innebär att läraren under arbetets gång kommenterar och diskuterar texten med eleven. Anledningen grundas i idén om att utveckla en metakognitiv förmåga hos eleverna, dvs. att utveckla deras skrivande genom att lära dem att prata om sina texter. (Josephson, 2006:10). Metoden liknar därför den formativa bedömningsformen, vilken också grundas i idén om att kunskapsutveckling sker genom en process. Syftet är här att påverka elevernas beteende successivt mot de uppsatta undervisningsmålen, samtidigt som lärare får tillfälle att korrigera elevernas fel. Målet är att eleven efter hand utvecklar sin egen förmåga att identifiera kvalitet i sina arbeten, samtidigt som förmågan att utvärdera och utveckla lärandestrategier gynnas (Korp 2003:79f). Bedömningsformen, som framför allt är en metod för lärande, är därmed applicerbar på alla ämnen i skolan, inte bara svenskämnet.

Något annat som ofta uppmärksammas i diskussioner och forskning om elevers texter är de kommunikativa omständigheter som kretsar kring textproduktion i skolan. Många menar att elevtexter är en sorts låtsasgenre, eftersom den utgår från en genre, t.ex. reportage, självbiografi osv., samtidigt som den bara tillhör sin egen genre *skoluppsatser*. Problemet här blir att när lärare uppmärksammar textens karaktär är det per automatik genren som står i fokus, eftersom

det är genren som förankrar texten i en kommunikativ kontext. Men eftersom genren till viss del saknas, så påverkar detta faktum olika drag i texten (Nyström 2001:151f). Vidare kan man säga att vi i skolan huvudsakligen skiljer på två olika typer av texter: berättande texter och diskursiva texter. Det har dock visat sig att elever i många fall saknar förmågan att upprätthålla en tydlig skillnad utan att de tenderar att blanda drag från båda texttyperna i en och samma text. Detta innebär att de båda texttyperna ibland liknar varandra mer än de texttyper som eleven försöker efterhärma. Detta väcker förstås skrivpedagogiska frågor, eftersom det blir uppenbart att eleverna saknar förståelse för textbundna normer. Därför skulle det, i fall som dessa, vara lämpligt med en texttypologiskt medveten undervisning (Nyström 2001:151f). En sådan innebär att textgenren står i fokus och att eleverna lär sig urskilja de särdrag som är karakteristiska för olika typer av texter.

2.4.2. Bedömning i svenska

Östlund-Stjärnegårdh har i sin avhandling *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter* (2002) undersökt gränsen för när elevers skriftliga prestationer på det nationella provet i svenska hamnar på en godkänd (G) respektive icke-godkänd (IG) nivå. Studien genomfördes innan gymnasiereformen 2011 och behandlar därmed bedömning utifrån det betygssystem som var aktuellt då, men jag har ändå valt att beröra studien med anledning av att den ligger nära ämnet för denna studie, och för att det inte finns någon annan tidigare forskning inom området som hade varit bättre lämpad.

I sin studie genomförde Östlund-Stjärnegårdh en enkätundersökning där 120 lärare i svenska fick svara på vilka kvalitéer de ansåg viktigast när de bedömde om gymnasieelevers texter hamnat på en godkänd nivå. I studien genomfördes också en analys av 60 stycken elevtexter där samtliga fått betyget IG eller G. Därtill genomförde Östlund-Stjärnegårdh ett test där hon lät icke-godkända texter manipuleras språkligt för att sedan skickas på ny bedömning, för att se hur stor inverkan språket har på vilket betyg som sätts.

En genomförd enkät visar att lärare rankar (1) helhetsbedömning, (2) relevant innehåll, (3) röd tråd, (4) meningsbyggnad och (5) hur väl eleven följt instruktionen för uppgiften (2002:152). Resultatet av elevtextanalysen visar dock, trots att lärarna i den genomförda enkäten menat att helhetsbedömning är det viktigaste, att det finns en ett antal enskilda betygsskiljande aspekter att peka på. Till exempel är styckeindelning något som har visat sig generellt avgörande för betygssättning då de godkända texterna ofta visar upp en säkrare styckeindelning och styckemarkering än de icke godkända (2002:186). Även satsradning har visat sig vara ett klart betygsskiljande drag (2002:133f). De godkända texterna visar sig också ha större variation i fråga om ordföljd än de icke godkända (2002:143) och de tenderar dessutom att variera i meningslängd i högre grad än IG-texterna (2002:149).

Det har också framkommit en del aspekter som tydligt visat sig mindre viktiga för bedömningen. Exempelvis har talspråkliga ord generellt sett inte kunnat visa på någon betygsskillnad, dock med undantag från talspråksformen *dom* som förekommer mer frekvent i IG-texterna än i G-texterna (2002:95). Detta tolkar Östlund-Stjärnegårdh dock som ett tecken på att eleven ännu inte nått en allmän språklig nivå snarare än att *dom* i sig gör att en viss text

underkänns (2002:186). Ordvariation tycks heller inte vara av betydelse vid betygssättning av IG- respektive G-texter, trots att ordvariation med långa, gärna ovanliga, ord är något som Östlund-Stjärnegårdh menar lyfter kvalitén på en text (2002:89f).

Dessutom har Östlund-Stjärnegårdh med hjälp av manipulerade textversioner kunnat visa att språkliga faktorer på detaljnivå har större betydelse än vad genomförd lärarenkät och elevtextanalys kunnat visa. Hon har alltså låtit ett antal IG-texter manipuleras på ett sätt att innehållet varit detsamma men att språket förbättrats. Därefter har de manipulerade texterna skickats på en ny bedömning där de blivit godkända. Texterna blev därmed godkända genom att uppvisa ett bättre språk, trots att innehållet varit detsamma. En av IG-texterna blev godkänd bara efter att stavfel korrigerats och en annan efter att texten blivit styckeindlad (2002:173).

2.4.3. Bedömning av språkriktighet

I en tidigare genomförd studie (Sjöstrand 2014) fokuserar jag på hur ett antal svenska språkforskare ser på bedömning av språkriktighet. Syftet med undersökningen var att hitta direktiv för hur man som svensklärare på gymnasieskolan kan och/eller bör tänka vid bedömning av språkriktighet. I studien genomfördes kvalitativa intervjuer med åtta olika språkforskare för att fånga deras syn på vad kravet i kursplanen för Svenska 1 om att elever i *huvudsak* ska kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet innebär samt vilken grad av korrekt språkriktighet de anser att gymnasieelever ska nå upp till för att de ska bedömas ha uppnått kravet.

Slutsatsen jag drog var att de aktuella språkforskarna generellt sett prioriterar faktorer som tydlighet och störningsfrihet när de svarar på vad det innebär att i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet. I fråga om vilka delar av texten som ska fungera för att den ska anses vara tydlig och störningsfri gick inte dra några generella slutsatser kring, eftersom det fanns olika sätt att se det på och många olika faktorer att ta hänsyn till, vilket gjorde att språkforskarna hade olika åsikter och uppfattningar i frågan (Sjöstrand 2014:24f).

Frågan om vilken grad av korrekt språkriktighet som språkforskarna anser är rimlig att kräva av gymnasieelever tycktes det också vara svårt att få ett entydigt svar på. Det berodde på att det fanns så pass många aspekter att ta hänsyn till att *helhetsbedömning* av texter var det mest relevanta. Slutsatsen var därför inte särskilt exakt, eftersom *helhetsbedömning* i sig innehåller en mängd olika faktorer att väga in och ta hänsyn till. När jag frågade om detaljaspekter framkom sådant som stavning, meningsbyggnad, genre- och situationsanpassning, idiomatik, interpunktion, styckeindelning, textbyggnad och disposition, dvs. element som språkforskarna anser bör fungera relativt bra för att en text ska vara begriplig och störningsfri.

Hur många fel som får förekomma i en text för att den ändå ska beräknas nå det angivna kunskapskravet för språkriktighet är en fråga som de olika språkforskarna inte är helt överens om. Några anser att elever på gymnasienivå bör kunna behärska principer för språkriktighet näst intill fullt ut eller helt fullt ut, eftersom det bör vara ett mål för eleverna innan de går ur grundskolan. Andra språkforskare anser att man inte kan kräva helt och hållet felfria texter, eftersom eleverna fortfarande befinner sig i en lärandeprocess. Samtidigt är majoriteten av

språkforskarna överens om att mängdaspekten är relevant. De menar t.ex. att om en elevs enda feltyp är särskrivning blir detta ändå problematiskt om det förekommer ofta i elevens texter. Några påpekade också att styrkor i en text måste kunna väga upp svagheter (Sjöstrand 2014:25ff).

Jag använde tre språkriktighetsfrågor för att få fram språkforskarnas attityder till några av de språkriktighetsnormer som jag själv upplevt att många gymnasieelever ofta bryter mot: särskrivning, *dem* som subjektform och subjektslösa satser. Med subjektslösa satser syftar jag på sådana påståendesatser då vi i svenskan utelämnar initialt subjekt, jfr:

(1) *Jag hade kommit om tåget var i tid*

(2) **Hade kommit om tåget var i tid*

Sådana satser är nödvändigtvis inte alltid fel, men kan vara det i mer formella texttyper där det ställs krav på tydlighet och en högre stilnivå. Vad gäller språkbrukare som inte behärskar svenska på infödd nivå kan dessa ibland använda subjektslösa satser på ett idiomatiskt sätt, men det är alltså inte fall som dessa jag syftar på: uppsatsen behandlar inte bedömning av andraspråkstexter, vilka kräver helt andra grunder för bedömning.

Särskrivning visade sig vara ett fenomen som många språkforskare anser att man kan ha ett visst överseende med, dvs. om det inte förekommer alltför ofta. De påpekar dock att det kan vara begränsande för eleverna i livet efter skolan om de inte kan hantera den här normen, vilket gör att läraren bör uppmärksamma denna feltyp i sin undervisning. Normen kring *de/dem* verkar däremot vara mer avgörande för betyget. Många av språkforskarna menar att om eleverna inte kan reglerna för när det ska vara *de* och när det ska vara *dem* kan man inte längre säga att de i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet. Även detta menar forskarna är en fråga om hur frekvent feltypen förekommer, ändå är det ett normbrott som är allvarligare än särskrivning. Subjektslösa satser är också ett fenomen som språkforskarna inte anser är så allvarligt, eftersom det snarare kan betraktas som ett stilbrott än som ett språkriktighetsbrott, vilket innebär att subjektslösa satser i vissa genrer inte ens är en feltyp (Sjöstrand 2014:27f).

.

2.4.4. Skolans styrdokument

Det finns alltså mycket forskning och många uppfattningar om skolan, skrivandet och bedömning av elevtext, samtidigt som svensklärare har styrdokument att faktiskt utgå från och följa i sin undervisning. I den gällande kursplanen för Svenska 1 framgår det av beskrivningen av det centrala innehållet att undervisningen ska behandla ”skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion”, följt av ”Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang” (Skolverket 2011 [www]). Detta innebär att skolan och enskilda lärare *ska* behandla språk- och textriktighet i sin undervisning, oavsett om forskning som presenterar skrivdidaktiska teorier motsätter sig detta (se avsnitt 2.4.1. ovan).

I de kunskapskrav som används som underlag för bedömning av elever ges en aningen mer precis definition av vilka kunskaper som eleven beräknas kunna visa upp efter genomförd kurs. Formuleringarna i fetstil är markerade av Skolverket för att belysa de delar som utmärker de olika betygsstegen. Av kunskapskravet för betyget E framgår det att:

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet (Skolverket 2011 [www]).

För betyget C gäller att:

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar.** Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, **och språket är varierat och delvis välformulerat** (Skolverket 2011 [www]).

Och för betyget A krävs det att:

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande, begripliga **och väldisponerade** samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar.** Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, **och språket är varierat och innehåller goda formuleringar** (Skolverket 2011 [www]).

Här ser vi att den del av kunskapskravet som är aktuellt i undersökningen, att eleven i huvudsak kan följa skriftspråkets normer för språkriktighet, formuleras likadant för varje steg i betygsskalan. Det som sedan ligger till grund för högre betyg än E (godkänt) är sådant som visar på en bättre utvecklad textriktighet. Frågan om språkriktighet ligger därmed på en grundläggande nivå där det enbart är fråga om huruvida eleven når nivån E på sina texter. Just i fråga om språkriktighet behöver en elevs texter inte vara mer utvecklade för de högre betygsstegen. Dock kan formuleringarna ”språket är varierat och delvis välformulerat” och ”språket är varierat och innehåller goda formuleringar” ställa högre krav på språkriktighet, men den genrebundenhet det vilar på gör att gränsen för vad som är *välformulerat* och *goda formuleringar* varierar beroende på vilken text det handlar om. Den renodlade språkriktigheten vad gäller normer för svenskt standardskriftspråk kan därför säga hamna under formuleringen ”eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet”, vilken ser likadan ut under samtliga betygssteg.

3. Metod och material

Den här undersökningen liknar min studie av språkforskarens uppfattningar (Sjöstrand 2014), förutom att jag nu undersöker svensklärares syn på språkriktighetsfel. Metod och tillvägagångssätt är därför utformat på ett snarligt sätt för att slutsatserna från den här studien ska kunna ställas i relation till slutsatserna som drogs i den tidigare genomförda studien.

3.1. Metodval

Undersökningen kommer alltså att genomföras med hjälp av kvalitativa intervjuer. Enligt Kvale (1997) har sådana som mål att erhålla nyanserade beskrivningar av olika kvalitativa aspekter av den intervjuades livsvärld (1997:117). Eftersom det är svarspersonernas egna tankar och uppfattningar som är studieobjektet, är undersökningen att betrakta som en s.k. respondentundersökning. Detta innebär dessutom att samma frågor ställs till alla respondenter för att jag som genomför studien ska kunna hitta olika mönster i svaren och därigenom kunna dra generella slutsatser (Esaïasson m.fl. 2007:258).

Den del av intervjun som syftar till att undersöka hur svensklärare ser på bedömning av språkriktighet består av två huvudfrågor följt av tre olika fall där språkriktighetsproblem förekommer. Dessa är identiskt formulerade utifrån den tidigare undersökning som jag genomfört, i vilken språkforskare var studieobjektet (Sjöstrand 2014). Där var dessa frågor direkt formulerade utifrån den del av kunskapskravet som undersökningen behandlade, vilket alltså är fallet även i denna studie.

De tre olika fallfrågorna där språkriktighetsproblem förekommer utformades för att jag ville få fram språkforskarnas attityder till specifika språkriktighetsnormer som jag upplevt att gymnasieelever ofta bryter mot (särskrivning, *dem* som subjeksform samt subjektslösa satser). Alltså kommer dessa också att vara en del av denna studie, då skillnader och likheter mellan språkforskares och svensklärares uppfattning på detta sätt kan synliggöras och vara föremål för vidare diskussion. De olika fallfrågorna kommer i resultatredovisningen att refereras till som språkriktighetsproblem 1 (SRP1), språkriktighetsproblem 2 (SRP2) och språkriktighetsproblem 3 (SRP3) där var och en står för det eller de språkriktighetsbrott som preciseras under vart och ett av fallfrågorna.

Jag har i denna studie, till skillnad från den tidigare, dessutom valt att inkludera ett antal påståenden rörande språkriktighet för att samtidigt undersöka hur insatta svensklärare är i språkriktighetsfrågor. Dessa påståenden har jag formulerat utifrån fem problem som formuleras i *Språkriktighetsboken* (2005), vilka är valda utifrån min egen uppfattning om att de är relaterade till frågor som svensklärare ofta ställs inför. Problemen är följande:

1. Det finns en föreställning om att man inte bör inleda meningar med *och* och *men*. Denna föreställning grundas förmodligen i en övertolkning av rådet att göra det med viss återhållsamhet. Det är förenligt med svenskans grammatik att utsträcka samordningsfunktionen för *och* och *men* över meningsgränserna (2005:345ff).
2. Det finns en föreställning om att man inte bör använda pronomenet *jag* i formell stil, men att i allmänhet avråda från detta bruk är överdrivet. Tvärtom kan det i många fall vara befogat. Däremot avråder man gärna från det perspektiv som själva pronomenet *jag* signalerar, vilket gör att det inte finns plats för många *jag* i en text (2005:348).
3. Satsradning ses ofta som en feltyp, eftersom ovana skribenter många gånger producerar satsradningar för mycket eller på olämpliga ställen. Det finns dock inget skäl att generellt bannlysa satsradning, eftersom det kan användas som ett effektivt stilmedel (2005:334).

4. Det är många som frågar sig om man bör formulera yrkestitlar och andra personbeteckningar könsbundet eller könsneutralt, t.ex. om man måste säga *skådespelerska* eller *kvinnlig skådespelare* om en kvinna. Språkriktighetsboken ger här rådet att man alltid bör sträva efter en könsneutral yrkes- och personbeteckning, alltså en beteckning som kan användas oavsett kön. Ord som slutar på *-ska*, *-inna* m.fl. bör undvikas om det finns ett könsneutralt alternativ, även för kvinnor, eftersom de uppfattas som tydligt könsbundna. Ord som slutar på *-man* och *-are* har däremot länge använts som könsneutrala beteckningar, och det finns ingen anledning att motverka detta även om tydligare könsneutrala ord föredras, dvs. om sådana finns (2005:86).
5. Könsneutrala pronomen är en annan, liknande, aspekt på problemet i 4. Här bör man dock undvika *han* som könsneutralt pronomen, eftersom det av många uppfattas som ett könsdiskriminerande språkbruk. Inte heller *hon*, *denne* eller *hen* är att rekommendera. Istället bör man skriva *han eller hon* eller *han/hon* (2005:80).

Genom att undersöka hur svensklärare ställer sig till dessa påståenden hoppas jag kunna dra slutsatser kring hur insatta de är i aktuella språkriktighetsfrågor. Jag utgår alltså från att *Språkriktighetsboken* (2005) är den givna normen och undersöker ifall svensklärarna följer den eller om de har andra uppfattningar, som inte är grundade i aktuella uppfattningar om språkriktighet.

3.2. Material

Materialet består av sammanlagt fem intervjuer med olika lärare. Två av dessa genomfördes via telefon (pga det geografiska avståndet) och tre genomfördes vid ett personligt möte på min VFU-plats. Samtliga intervjuer spelades in då jag misstänkte (och hoppades) att svaren skulle bli både långa och komplexa, vilket skulle göra det svårt för mig att anteckna allt och sedan kunna återge det på ett korrekt sätt. Inspelningarna som gjordes har avlyssnats ett flertal gånger och sedan transkriberats grovt, dvs. överförs från tal till skrift. Därefter har intervju svaren sammanställts på ett återberättande sätt där jag valt att lyfta fram det relevanta sakinnehållet, dvs. sådant som sagts som direkta svar på mina intervjufrågor.

Tiden det tog att genomföra varje intervju varierade då de olika lärarna gav olika långa svar. Den kortaste intervjun tog knappt 10 minuter medan den längsta tog lite drygt 20 minuter.

3.3. Intervjufrågor

Intervjun bestod som tidigare nämnts av två öppna frågor (1) och (2), tre fallfrågor där språkriktighetsfel förekommer (3) och fem påståenden (4). Dessa var följande:

- 1) Vad tycker du det innebär att ”i *huvudsak* kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet”?
- 2) Vilken grad av korrekt språkriktighet tycker du är rimlig att efterfråga av förstaårselever i gymnasieskolan?
- 3) Skulle du anse att någon (eller samtliga) av följande beskrivna texter huvudsakligen följer skriftspråkets normer för språkriktighet?

Språkriktighetsproblem 1) Elevtext 1 visar att eleven har förmåga att producera en välskriven text men att eleven i vissa fall tenderar att särskriva ord.

Språkriktighetsproblem 2) Elevtext 2 visar att eleven har förmåga att producera en välskriven text men att eleven i vissa fall tenderar att särskriva ord samt använda sig av objektsformen *dem* som subjekt.

Språkriktighetsproblem 3) Elevtext 3 visar att eleven har förmåga att producera en välskriven text men att eleven i vissa fall tenderar att producera subjektslösa satser, särskriva ord samt använda objektsformen *dem* som subjekt.

- 4) Svara på följande påståenden genom att ta ställning till om du anser att de stämmer eller ej. Du får utveckla ditt ställningstagande med en motivering om så önskas.

Påstående 1) Det går bra att börja meningar med *och* och *men*.

Påstående 2) Man ska inte använda sig av pronomenet *jag* i formell sakprosa och vetenskapligt hållna texter.

Påstående 3) Satsradning är en feltyp och ska inte förekomma i någon typ av text.

Påstående 4) Man ska inte använda personbeteckningar som slutar på *-man* (t.ex. *riksdagsman*, *sjöman* och *kameraman*) när man syftar på en kvinna eller när man avser en könsneutral beteckning utan syftning till en viss person.

Påstående 5) Man ska helst undvika *han* och *denne* som könsneutralt pronomen.

Fråga 1 och 2, samt fallfrågorna, är alltså identiska med de frågor som språkforskarna fick besvara i Sjöstrand 2014. Detta ger mig möjlighet att dra slutsatser kring skillnader och likheter i synsätt mellan språkforskare och svensklärare.

3.4.Urval och begränsningar

Urvalet av svarspersoner gjordes relativt slumpmässigt genom att jag kontaktade alla svensklärare jag kommit i kontakt med under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) och helt enkelt genomförde intervjuer med samtliga som ville ställa upp. Jag hade från början inte för avsikt att nämna något om de intervjuade svensklärarnas ålder, kön eller etniska tillhörighet, då det inte skulle vara av relevans för studien. Eftersom de intervjuade svensklärarna till slut visade sig vara en relativt homogen grupp, har jag dock valt att vara öppen med det, eftersom detta blir relevant i fråga om hur representativa de fem lärarna är för svensklärarna i landet. Samtliga respondenter är kvinnor i medelåldern med svenska som modersmål, vilken kanske (visserligen) i sig är en grupp som är någorlunda representativ som svensklärare i stort, eftersom det ofta är kvinnor som är svensklärare. Men lärarna har, förutom det, dessutom arbetat på samma gymnasieskola och har därmed haft gemensamma ämnesdidaktiska konferenser, vilket eventuellt kan ha medfört att de har relativt likartade sätt att se på bedömningen av språkriktighet. Detta, i kombination med att de representerar en homogen grupp sett utifrån kön, ålder och etnicitet, gör att man dessvärre kan ifrågasätta hur representativa de egentligen är för den generella språkriktighetssynen bland svensklärare i stort.

Studiens validitet, dvs. om jag genom vald metod mäter det som jag påstår mig mäta (Esaiasson m.fl. 2007:56f), kan även det diskuteras. I undersökningen har jag till exempel valt att genom fem påståenden om språkriktighet ta reda på ett antal svensklärares kunskaper om språkriktighet. Det som kan ifrågasättas är om ett så pass begränsat urval kan fungera för att göra en kartläggning av något så komplext som en grupp människors kunskaper. Syftet med påståendena är dock inte att få insyn i en djupare kunskap, utan används för att få en översiktlig bild av hur insatta ett antal svensklärare är i språkriktighet och språkriktighetsdebatten. Detta innebär att validiteten kunde ha ifrågasatts om syftet var att få en djupare insyn i lärarnas kunskaper, men eftersom så inte är fallet bedömer jag validiteten god, dvs. att studiens slutsatser kommer att vara trovärdiga och att de mätinstrument som används är väl fungerande för det jag avser att mäta (Esaiasson 2007:63).

Vad gäller den andra delen av undersökningen, bedömning av språkriktighet, bedömer jag att validiteten, likväl som reliabiliteten, är hög. Hög reliabilitet innebär att metoden är precis och att mätningen utförts noggrant (Esaiasson m.fl. 2007:63). I intervjuerna har jag till exempel valt att spela in respondenternas svar för att jag inte ska riskera att förbise något relevant. Därefter har inspelningarna avlyssnats ett flertal gånger och transkriberats. I denna process har jag därmed haft möjlighet att höra respondenternas svar flera gånger, vilket har gjort att jag inte kunnat gå minste om några detaljer. Själva mätinstrumentet, dvs. metoden för att undersöka hur svensklärarna bedömer språkriktighet kunde naturligtvis ha gjorts på ett annorlunda sätt. Till exempel hade jag kunnat analysera rättade och bedömda elevtexter för att de vilka typer av språkfel som lärarna påpekade. Detta hade dock gjort att lärarnas uppfattningar och språkforskarnas uppfattningar (Sjöstrand 2014) inte kunnat jämföras i lika hög grad.

Esaiasson m.fl. menar att en studies validitet kan förstärkas genom att resultat och slutsatser bekräftas av tidigare forskning (2007:64). Eftersom sådan forskning dessvärre saknas inom området (bedömning av språkriktighet) kommer en sådan bekräftelse inte att kunnat göras. Jag kommer dock att föra ett visst resonemang kring resultatet av min studie i förhållande till resultatet av Östlund-Stjärnegårdhs avhandling *Godkänd i Svenska?* (2002), där hon undersöker vilka kvalitéer lärare värderar vid bedömning av nationella prov i svenska. Östlund-Stjärnegårdhs studie kommer dock inte att kunna användas för att bekräfta eller stödja resultatet av min undersökning eftersom den dels behandlar bedömning av nationella prov som helhet (där språkriktighet bara är en liten del) och dels pga att den studien genomfördes under en tid då vi hade ett helt annat betygssystem än vad vi har idag.

Eftersom den här studien är begränsad på så vis att den bara undersöker ett fåtal lärare på en och samma skola, samtidigt som det inte finns någon tidigare forskning som på ett tydligt sätt kan stödja mitt resultat, gör att resultatet inte är generaliserbart, trots att reliabiliteten är hög och validiteten god. Detta innebär att studien, med dess resultat, bör ses som ett exempel på hur just de lärare som intervjuats ser på språkriktighet och bedömning av språkriktighet.

3.5. Etisk hänsyn

I intervjuundersökningen har jag följt Vetenskapsrådets etiska direktiv. I deras huvudkrav, vad gäller individskydd, framgår att forskare ska informera undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet, att deras deltagande är frivilligt och att deltagarna har rätt att avbryta sin medverkan.

Det framgår också att undersökningsdeltagarna har rätt att själva bestämma över sin medverkan, hur länge och på vilka villkor de ska delta. Vid beslut om att delta, eller vid eventuellt beslut om att avbryta sin medverkan, ska undersökningsdeltagarna inte utsättas för otillbörliga påtryckningar eller otillbörlig påverkan (Vetenskapsrådet [www]).

I enlighet med detta har jag låtit varje intervjuad lärare själv få bestämma över om intervjun skulle få lov att spelas in. Inspelningarna som sedan avlyssnats av (enbart) mig kommer inte att användas vidare, vilket varje lärare vet om. De intervjuade lärarna har också informerats om att deras deltagande är anonymt och att de inte kommer att behöva stå till svars för något de sagt. För att bevara deras anonymitet i allra görligaste mån kommer jag heller inte att nämna något om den skola som lärarna arbetar på.

4. Resultatredovisning

Eftersom samtliga fem respondenter är kvinnor kommer jag att använda pronomenet *hon* då jag refererar till vad som sagts under intervjuerna. Varje respondent kommer att benämnas som R1 (respondent 1), R2 (respondent 2) osv. Svaren kommer att redovisas utifrån studiens tre frågeställningar, som redovisas i avsnitt 1.1.ovan. Resultatredovisningen kommer till sist att avslutas med en analys.

4.1. Normer för språkriktighet

Kursplanens formulering ”att i huvudsak kunna följa skriftspråkets normer för språkriktighet” upplever många svensklärare är luddig och tolkningsbar, vilket ställer till problem när man strävar efter en likvärdig bedömning. R1 tolkar formuleringen som ”förmåga att sätta ut stor bokstav och skiljetecken på rätt sätt och att inte använda allt för mycket talspråk i det skrivna”. R3 är inne på samma spår och menar att kraven för att nå ett E är väldigt grundläggande. ”Man ska kunna formulera meningar och sätta ut skiljetecken på rätt sätt för att man ska beräknas följa skriftspråkets normer för språkriktighet”, säger hon.

R2 menar å andra sidan att detta, förmågan att sätta ut punkt och stor bokstav, är så pass elementär att hon i den frågan ställer högre krav. R2 anser att om man inte kan stava, sätta punkt och stor bokstav kan man inte skriva över huvud taget: ”Jag anser att om man ska följa skriftspråkets normer innebär det att man inte heller använder sig av talspråk, t.ex. skriver *dom* istället för *de/dem*”. R2 anser också att det kommer in mycket annat, förutom talspråk, som också är avgörande för om en text i huvudsak följer skriftspråkets normer. Enligt henne är ”grunden är att man kan följa den språkriktighet som finns, t.ex. att undvika talspråk, att kunna skilja på *var/vart*, *er/ert* och sådana saker”.

R4 menar att ”språket ska vara klart och begripligt samt att syftet med kommunikationen uppnås, liksom att budskapet går fram utan att det finns allt för mycket utrymme för missuppfattningar”. Hon nämner dock inga specifika aspekter som gör att en text blir begriplig och tydlig. R5 formulerar sig på ett liknande sätt som R4 och menar också att man ska kunna kommunicera utan störningar:

Förekommer det tokiga formuleringar och felstavade ord så hindrar det läsningen. Sedan är det viktigt att anpassa språket efter målgrupp och det sammanhang som texten kommer att

läsas i. Det är också viktigt att budskapet går fram och att läsaren tolkar texten så som författaren avsett. En text ska vara störningsfri på så sätt att *grova* stavfel, sårskrivningar, fel ordval osv. inte ska få stå i vägen för innehållet. (min kursivering)

R5 anser dock att det under den första gymnasiekursen i svenska är viktigt att låta eleverna hitta ett eget personligt språk: ”Här gör det inte så mycket om man bryter mot vissa språkregler och språknormer så länge kommunikationen upprätthålls, om texten är relativt störningsfri och om man ändå ser en säkerhet i språkbruket, liksom att man kan se att eleven har brutit mot språknormer på ett medvetet sätt”. Hon menar också att man som lärare inte alltid rättar varje detaljfel utan mer försöker se vad avsikten med kommunikationen är och om ”lustigheter i språket beror på klantighet eller om det faktiskt finns en medveten avsikt”.

4.2. Bedömning av språkriktighet

Vid frågan om vilken nivå av korrekt språkriktighet som är rimlig att efterfråga menar R1 att det för många elever är ett stort bekymmer bara att sätta ut stor bokstav och punkt i texten men att det är något som de bör klara av efter grundskolan. ”De bör också kunna använda övriga skiljetecken så gott som korrekt, även om det naturligtvis måste vara okej att fela några enstaka gånger”, menar hon. R2 anser att det är rimligt att elever som gått ur årskurs 9 bör kunna hålla den stil på sina texter som skiljer talat språk från skrivet, t.ex. valet mellan *de/dem/dom*: ”Jag tycker det är konstigt att de har fått skriva *dom* under alla år, för det är talspråk enligt mig”. R2 menar att man ska kunna sätta ut punkt och stor bokstav på rätt sätt och menar att det är förvånande med elever som kommer till gymnasiet och fortfarande inte kan det. Hon anser också att sms- och chattspråk inte hör hemma i texter som anses språkriktiga.

R3 menar å andra sidan att det inte är rimligt att kräva mer än det allra mest grundläggande av eleverna. ”De ska veta hur man formulerar meningar och när det ska vara punkt och kommatecken. Sen ska de helst kunna skilja på *de/dem* och sådana saker”, säger hon. R3 menar också att eleverna i grunden ska kunna formulera sig så att texten blir begriplig och att kraven för att nå ett E inte är särskilt höga. R4 hänvisar till styrdokument och menar att det i det nya betygssystemet ställs högre krav på språkriktigheten, vilket också innebär att den aspekten kan dra ner betyget på en annars väl utförd uppgift. Samtidigt tycker hon att det är svårt att veta hur mycket man som lärare ska kräva eftersom man konstant försöker bibringa eleverna så mycket det bara går men att deras språkliga kompetenser trots det förblir väldigt låga: ”Egentligen önskar jag mer av språkriktighet, både i gymnasieskolan och i grundskolan, i kommande läroplan”.

R5 anser att man som lärare inte bör lägga så stor vikt vid språkriktigheten, eftersom eleverna fortfarande är i en utvecklingsfas. Hon menar att eleverna måste få uppleva någon sorts uttrycksglädje när de skriver texter och inte hämmas av språkregler. ”Man ska inte kräva så mycket att man kväver elevens uttrycksglädje”, säger hon. Dessutom menar hon att det viktigaste är att eleverna bygger upp en egen *röst* i sitt språk. Att de hittar sätt att uttrycka sig som är just deras eget, vilket är nödvändigt för att bli hörd i det informationsflöde vi lever i idag. R5 anser att man som lärare måste jobba med att få fram denna röst under elevernas första år på gymnasieskolan och att man i senare kurser kan börja gå in och korrigera. Hon tillägger att ”Språket måste ändå fungera kommunikativt på så sätt att man kan få fram det man avser”.

4.3. Språkriktighetsbrott och bedömning

I de beskrivna fallfrågorna där språkriktighetsproblem förekommer (SRP1, SRP2 och SRP3) har svaren preciserats något jämfört med de två öppna frågorna. Vad gäller särskrivningar är samtliga lärare ganska tillåtande. R4 menar att särskrivning är en mindre sak, som dessutom har förekommit länge i svenska språket. ”Betygsmässigt anser jag inte att särskrivningar är en stor sak, men jag påpekar det i deras texter”, säger hon, och menar vidare att eleverna blir mycket påverkade av att det särskrivs ute i samhället, t.ex. i sociala medier, vilket gör att man som lärare måste ha överseende med det. Likaså anser R3 att ”Skulle en elev ligga på A-nivå skulle det krävas väldigt mycket särskrivningar för att betyget skulle sänkas på grund av det”. Hon tycker däremot att särskrivningar är någonting som eleverna behöver lära sig att undvika och att man som lärare därför behöver påpeka problemet för dem.

R1 svarar att särskrivningar är något hon alltid rättar men att språkfelet kan vara olika allvarligt beroende på vilka ord det är som särskrivs. Respondenten anser att vissa ord skulle gå att särskriva även om de inte *ska* vara särskrivna, medan vissa ord gör betydelsen oavsiktligt lustig. Hon anser att ett par särskrivningar i en text är acceptabelt men inte om eleven särskriver vartenda ord som ska vara hopskrivet. Det menar hon inte ligger på en E-nivå. R5 tycker att särskrivningar vid själva bedömningen naturligtvis är en nackdel, men hon skulle inte döma ut en text helt och hållet utan snarare efterfråga en korrigerings av felen. Hon anser att man i fall som dessa bör tillämpa formativ bedömning eftersom det är nödvändigt att man påpekar bristerna för eleven. ”Bedömning ska inte behöva komma över eleven som ett klubbslag utan snarare vara en hjälp för eleven att lära och utvecklas ytterligare”, tycker hon. Även R2 hänvisar här till den formativa bedömningen och säger att hon markerar den här typen av fel och låter eleven bearbeta texten en eller ett par gånger innan den får en slutgiltig bedömning. Därför hinner felen alltid återgärdas innan betygssättning. Hon tycker visserligen, trots det, att just särskrivningar inte skulle vara ett tillräckligt allvarligt fel för att eleven inte skulle kunna godkännas. Detta tycks samtliga lärare vara överens om.

Vid nästa fallfråga, SRP2, som rör både särskrivningar och *dem* som subjekt, är lärarna dock inte lika överens. R1 menar att särskrivningar är ett sådant fel som eleverna generellt sett blir bättre på. ”Där tycker jag det är mest märkbart att de blir bättre successivt, men *de/dem* är nog det som eleverna har svårast för nu”. Hon nämner att hon naturligtvis undervisar om det och försöker förklara hur man använder *de/dem* på ett korrekt sätt, men att det är svårt för eleverna: ”I slutet av terminen ska de helst kunna detta, men jag skulle inte sätta ett F på att de skriver fel”. Hon påpekar också att särskrivningar är något som stör läsningen mer och är ett allvarligare fel än *dem* som subjekt. Här tycker R5 tvärtom, dvs. att fel på *de* och *dem* stör mer än särskrivning. Hon menar också att felet tyder på långtgående brister där man har så dålig språkkänsla att man inte känner att det är fel: ”Det är ett allvarligt fel som ser otroligt töntigt ut, och som på riktigt är fel” Med detta som bakgrund anser hon att denna elevtext hade bedömts betydligt hårdare än den förra (där de enda språkfelen var särskrivningar).

R2 ställer sig också något hårdare till fel på *de* och *dem*. Hon menar att ”Om man inte klarar av att skilja på *de/dem*, då tycker inte jag att man ska ha ett högre betyg än E”. Här hänvisar hon till kunskapskraven där det står framskrivet att eleven för betyget C ska ha goda formuleringar, vilket hon inte anser det vara om eleverna inte kan skilja mellan *de* och *dem*. Även R3

instämmer i denna bedömning. Hon tycker att ”detta är allvarligare än särskrivningar eftersom det visar att man inte riktigt kan de grammatiska reglerna som gäller”. Hon menar dock att det inte är så allvarligt att hon skulle underkänna eleven pga sådana fel, men att det skulle sänka ett högre betyg till ett lägre.

R4 har ett annat sätt att se på språkfelet och menar att ”om eleverna skriver *dem* istället för *de* är det åtminstone en utveckling från att skriva *dom*. De har förstått att det finns en skillnad men inte riktigt lärt sig att behärska den”. Här menar respondenten att felet, precis som i SRP1, inte är så avgörande för betyget men att hon påpekar det för eleverna och försöker förklara skillnaden mellan subjekts- och objektsformen. Lärarna kan alltså sägas vara oeniga i frågan om hur allvarligt det här språkfelet är och hur avgörande det är vid bedömningen.

I den sista fallfrågan, SRP3, där lärarna fick ta ställning till en text som beskrivs som välskriven men som innehåller särskrivningar, *dem* som subjekt och subjektslösa satser, hänvisar R1 och R3 till stilskillnader och menar att texttypen är avgörande för hur de ställer sig till subjektslösa satser. R1 menar att subjektslösa satser skulle fungera i vissa sammanhang, eftersom det beror på vilken typ av text det handlar om. Skulle detta däremot förekomma i till exempel en debattartikel, där det är viktigt att ha ett korrekt språk, skulle R1 utfärda en kompletteringsuppgift för eleven att skriva om och rätta till felen. R3 menar att subjektslösa satser gör texterna talspråkliga, vilket gör att bedömningen skulle se olika ut beroende på vilken typ av text det handlar om: ”Här handlar det därför om att anpassa efter situation, och kan inte eleven det så blir situationen allvarlig”. R3 menar också att hon skulle se allvarligare på de andra felen som också förekom i texten, eftersom mindre allvarliga språkfel blir allvarligare när de förekommer både frekvent och simultant. Här skulle hon också på ett annat sätt kräva att eleven kompletterar genom att bearbeta texten och rätta till felen, annars finns stor risk att den inte godkänns.

R2, R4 och R5 har en förhållandevis restriktiv hållning till subjektslösa satser. R2 menar att ”det mest elementära är att meningar har subjekt och predikat”. Därför innebär det att eleven i fall exemplet SRP3 inte kan godkännas. Däremot hänvisar R2 (återigen) till formativ bedömning och menar att hon alltid låter eleverna bearbeta sina texter flera gånger och att hon i denna situation skulle kräva att eleven rättar till alla fel för att sedan kunna godkännas. Respondenten påpekar också att eleverna många gånger själva förstår vad som är fel och att de egentligen kan skriva bättre, men de inte tänker på vad de gör innan de får det påpekad för sig. R5 hänvisar också till formativ bedömning vid SRP3, men hon är dock skeptisk till om det skulle hjälpa eftersom en elev med så pass många språkliga brister (särskrivningar, *dem* som subjekt och subjektslösa satser) förmodligen har en väldigt dålig språkkänsla. R5 tycker, dessutom, att man inte kan kalla den beskrivna texten välskriven överhuvudtaget eftersom ”det ju är så kolossalt mycket störningsmoment [...] att den inte skulle gå att läsa utan att irritera sig”. Respondenten säger att hon skulle bedöma denna text hårt, vilket även R4 håller med om.

Sammanfattningsvis kan det sägas att de fem lärarna generellt sett är oeniga i de här tre specifika språkriktighetsfrågorna. Vad gäller särskrivningar är de flesta överens om att felet inte är tillräckligt allvarligt för att påverka elevens betyg, men någon menar att felet kan vara olika allvarligt beroende på vilka ord det gäller. När det gäller *dem* som subjekt förekommer det dock tydligt skilda uppfattningar mellan de fem lärarna. Här menar några att felet skulle påverka

betyget på så sätt att ett högre betyg skulle sänkas till ett lägre men att eleven inte skulle underkännas. En annan menar att det visar på utveckling när eleven gör fel på *de/dem*, eftersom de då gått ifrån att skriva *dom*. Vad gäller subjektslösa satser menar två av lärarna att felet är stilbundet, vilket gör att det blir allvarligt först i formell sakprosa. Tre lärare anser å andra sidan att felet är så pass allvarligt att texten förmodligen skulle bli underkänd.

4.4. Svensklärares attityder till, och kunskaper om, språkriktighet

Under intervjuerna läste jag upp fem påståenden vilka respondenterna fick ta ställning till. Resultatet visar att svensklärarna är överens om endast ett av dessa fem påståenden (se Tabell 1 nedan), nämligen P4 som gäller huruvida man bör använda personbeteckningar som slutar på *-man* när man syftar på en kvinna eller avser en könsneutral beteckning. Detta var också ett påstående som majoriteten av de intervjuade lärarna svarade på med hänvisning till *hen- och jämställdhetsdebatten*, vilka samtliga ville ta ett tydligt avstånd ifrån. R2 säger bland annat ”Nej, *Vetenskapsman* har vi sagt så länge att jag inte tycker man ska behöva ändra det till *vetenskapskvinna* eller *vetenskapshen*. Då går man för långt”. Likaså menar R4 att ”det skulle vara konstigt om man inte fick använda personbeteckningar som slutar på *-man* när man talar om en kvinna”, hon tillägger sedan att ”Vi har ju fått det här med *hen* och alltihop, men det går nog över snart”. Även R5 svarar på ett liknande sätt, men hon menar också att ”Jämställdhetsdebatten går lite till överdrift om man ska ta bort alla personbeteckningar som slutar på *-man*”.

Tabell 1. Svensklärares attityder till ett urval av språkriktighetsfrågor

	R1	R2	R3	R4	R5	(Språkriktighetsboken)
P1: Och och men initialt	Stämmer ej	Stämmer	Stämmer	Stämmer	Stämmer	(Stämmer)
P2: Man ska inte använda <i>jag</i>	Stämmer	Stämmer delvis	Stämmer delvis	Stämmer	Stämmer ej	(Stämmer ej)
P3: Satsradning är en feltyp	Stämmer delvis	Stämmer ej	Stämmer	Stämmer ej	Stämmer ej	(Stämmer ej)
P4: Använd inte <i>-man</i>	Stämmer ej	Stämmer ej	Stämmer ej	Stämmer ej	Stämmer ej	(Stämmer ej)
P5: Undvik <i>han/denne</i>	Stämmer	Stämmer	Stämmer ej	Stämmer ej	Stämmer delvis	(Stämmer)

Utöver P4 är svensklärarna inte överens. P1, att det går bra att börja meningar med *och* och *men*, är majoriteten av lärarna överens om då fyra av dem menar att påståendet stämmer medan en menar att det inte stämmer. Dock påpekar samtliga av de fyra instämmande lärarna att man bör iaktta försiktighet vid denna användning. R5, som är en av dem som instämmer i påståendet, menar att ”det kan finnas skäl för att ibland börja meningar med *och* och *men*, men man ska ha klart för sig att det är ett undantagsfall”.

P2, att man inte ska använda sig av pronomenet *jag* i formella texter, stämmer delvis enligt två lärare, helt enligt en lärare och inte alls enligt två lärare. R2 menar att man inte ska skriva i *jag*-form i vetenskapliga texter men att man i uppsatser kan få göra det i resultat- och diskussionsdel. Även R3 menar att specifika delar av vetenskapligt hållna texter får skrivas i

jag-form, men att det generellt inte ska förekomma: ”I en diskussion eller slutsats tycker jag att ett *jag* kan få vara synligt”. Vidare uttrycker R4 en förhållandevis strikt hållning till pronomenet *jag* då hon menar att det är en varningsflagga för henne. Även R1 säger bestämt att påståendet stämmer, att man inte ska använda sig av pronomenet *jag* i formella och vetenskapligt hållna texter. R5 står emellertid ensam fast vid att påståendet inte stämmer. Hon menar att man naturligtvis ska tona ner användandet av ett jag-perspektiv när man skriver vetenskapligt men att man ibland är tvungen att formulera sig med pronomenet *jag*.

P3, som rör satsradning, är lärarna också oense om. R3 instämmer helt utan vidare förklaring. R4 och R5 instämmer inte utan menar att satsradning kan användas som stilmedel:

I exempelvis en skriven dialog kan satsradning användas för att gestalta en persons sätt att vara, kanske någon som är väldigt pratig och ”snubblar över sig själv” eller liknande. Detta gäller då för skönlitterära texter. I mer formell sakprosa är det däremot inte okej. Där behöver man i så fall tänka till och formulera om sig. (R4).

R5 är inne på samma spår och menar att man får satsrada, men att det beror på sammanhanget. ”I t.ex. en text där man vill få upp tempot kan det vara okej, men det kan vara oerhört störande i texter där det inte passar”, säger hon. Även R2 menar att det kan fungera, men bara i skönlitterära texter. R1 anser att det kan fungera om skribenten använder sig av det på ett säkert sätt, men att hon ändå rättar det i elevtexter.

P5, som gäller *han* och *denne* som könsneutrala pronomen, är lärarna heller inte överens om. R1 och R2 menar att man helst ska undvika dessa eftersom det finns bättre alternativ om man vill skriva könsneutralt, t.ex. genom att använda *han/hon* eller *hon eller han*. R3 och R4 menar emellertid att *denne* gäller för både man och kvinna, och därför är det inte något problem att använda det som ett könsneutralt pronomen. R4 tillägger vidare att man ”inte bör använda *han* som pronomen om man uppenbart syftar till en kvinna”. Hon säger dock inget vidare om hur hon upplever att det kan användas könsneutralt. R5, som delvis har instämt med påståendet, menar att man kan använda *denne* i könsneutrala sammanhang men att man inte bör använda *han* utan i så fall istället skriva *han/hon*.

4.5. Resultatanalys

När det gäller den första öppna frågan, vad det innebär att i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, belyser några av lärarna framför allt två konkreta exempel: Eleverna ska kunna sätta ut punkt och stor bokstav på ett korrekt sätt samt undvika talspråkliga former i skriven text. Lärarna lyfter fram problematiken i att kunskapskravet är tolkningsbart, och att det därför inte finns ett konkret svar på min fråga. R4 och R5 framhäver inte några specifika delar av texten som ska fungera, utan de menar att texten rent generellt ska vara tydlig och störningsfri för att den ska sägas följa skriftspråkets normer. Denna uppfattning stämmer också väl med de intervjuade språkforskarnas synsätt (Sjöstrand 2014:24f).

När vi kommer till den andra öppna frågan, som rör rimligheten i vad man bör efterfråga av förstaårselever på gymnasieskolan, tycks det finnas skillnader i vad lärarna uppfattar att de värderar i text jämfört med vad de faktiskt värderar. Exempelvis menar R5 i mina två öppna frågor att språkriktigheten inte är särskilt viktig i kursen svenska 1, utan att helheter som

tydlighet och störningsfrihet är det viktigaste. Hon menar att det under den första gymnasiekursen i svenska är viktigt att låta eleverna hitta ett eget personligt språk och att det inte gör så mycket om de bryter mot vissa språkregler och språknormer, så länge som kommunikationen fungerar. Ändå menar R5 att hon skulle bedöma SRP2 och SRP3 förhållandevis hårt, trots att hon tidigare sagt att språkfel på detaljnivå inte spelar särskilt stor roll. Samtidigt är det kanske just de språkbrott jag valt att lyfta fram som hon anser är så pass allvarliga att de är störande och gör en text otydlig men att det finns en mängd andra språkbrott som skulle ha kunnat förekomma utan att hon skulle lägga särskilt stor vikt vid det. Motsägelsen gör det dock svårt att få en uppfattning om hur liberal R5 egentligen är i sin bedömning.

En liknande motsägelse tycks finnas hos R2 som, i förhållande till de andra lärarna, upplevs som mest restriktiv i sin hållning. Hon menar exempelvis att eleverna ska kunna hålla den stilnivå som gäller för det formella skriftspråket utan att blanda in talspråksvarianter. Hon påpekar också, under SRP1, SRP2 och SRP3, att en elev som inte kan skilja på *de/dem* inte ska ha ett högre betyg än E. Samtidigt tycks hennes förhållandevis restriktiva hållning inte speglas i någon slutbedömning eftersom R2 i stor utsträckning tillämpar den formativa bedömningen (vilken egentligen är en metod för lärande och utveckling snarare än en metod för slutgiltig bedömning), och menar att hon *aldrig* bedömer en elevtext så som den ser ut första gången den kommer in, utan att hon ger feedback och låter eleven bearbeta texten innan betygssättning. Med andra ord: R2 bedömer aldrig elevernas faktiska språkriktighets-kunskaper.

Något som lärarna tycks ställa sig lika inför är särskrivningars inverkan på bedömning. Särskrivningar är något som samtliga lärare är överens om inte skulle påverka en elevs betyg, vilket också intervjuade språkforskare är överens om (Sjöstrand 2014:27). R1 menar, trots det, att särskrivningar är något som i relativt hög grad stör läsningen, mer än vad exempelvis fel på *de/dem* gör. På denna punkt är hon inte överens med R5 och R3 vilka anser att *de/dem* är ett allvarligare fel, som de skulle bedöma hårdare än särskrivningar. R4 menar däremot att elever som skriver fel på *de* och *dem* ändå inte bedöms hårt eftersom det visar att eleven åtminstone har förstått att det finns en skillnad, till skillnad från elever som skriver *dom*. Hon tycker därför att språkfelet inte skulle påverka betyget på ett negativt sätt. Språkforskarna som i tidigare genomförd studie fått besvara samma fråga menar å andra sidan att *dem* som subjekt är en allvarligt språkfel som inte är förenligt med att i huvudsak följa skriftspråkets normer, men att det också är en fråga om hur frekvent språkfelet förekommer (Sjöstrand 2014:27). Särskrivningar tycker de dock, precis som majoriteten av lärarna, inte är ett lika allvarligt fel, men att det också är en fråga om hur frekvent det förekommer.

SRP3, som beskriver en elevtext som innehåller särskrivningar, *dem* som subjekt och subjektslösa satser, är lärarna mer stränga. Två av respondenterna, R1 och R3, tycker att fenomenen är olika allvarligt i olika texttyper, men att om de förekommer i en texttyp där de inte passar är språkbrottet allvarligt och, tillsammans med de andra felen, gör detta att texten hamnar under en godkänd nivå. R2, R4 och R5 tycker också den beskrivna elevtexten inte är godkänd eller ligger på gränsen mellan att godkännas och underkännas. De påpekar dock ingen genrebunden skillnad i hur de skulle förhållit sig till subjektslösa satser, vilket R1 och R3 uppenbart gör. Därav tycks de vara förhållandevis restriktiva i sitt ställningstagande, särskilt om man jämför med språkforskarna som menar att subjektslösa satser är ett fenomen som inte är allvarligt eftersom det snarare är ett stilbrott än ett normbrott (Sjöstrand 2014:28).

En annan aspekt, som språkforskarna lyfte fram men som knappt berördes alls av lärarna, är frågan om hur frekvent ett eller flera språkriktighetsbrott förekommer och vad det har för betydelse vid bedömning. Inte heller aspekter som stavning, meningsbyggnad, styckeindelning och disposition nämndes av lärarna som relevanta för om en text kan sägas följa skriftspråkets normer för språkriktighet. Dessa var element som språkforskarna menade behöver fungera relativt bra för att en text ska vara begriplig och störningsfri, även om frågan om hur mycket eller hur många fel som får förekomma var en fråga vars svar skiljde sig mellan de olika språkforskarna. Vissa ansåg att man på gymnasienivå bör behärska principer för språkriktighet näst intill eller helt fullt ut medan andra menade att man inte kan kräva helt och hållet felfria texter eftersom eleverna fortfarande är i utveckling. Jämför man dessa förhållningssätt kan man konstatera att språkforskarna önskar att gymnasieelevers texter ligger på en betydligt högre nivå än vad lärarna gör (Sjöstrand 2014:25ff).

Jämför vi resultatet med Östlund-Stjärnegårdhs (2002) resultat kan vi se likväl skillnader som likheter hos de intervjuade lärarna. En skillnad är t.ex. att Östlund-Stjärnegårdhs elevtextanalys visat att styckeindelning och förekomst av satsradning generellt sett är betygsavgörande aspekter (2002:186; 133). Dessa två aspekter framkom inte alls av de intervjuade lärarna i denna studie. Några av lärarna i den här studien påpekade däremot att talspråkliga uttryck är något som sänker elevens betyg, vilket inte stämmer överens med Östlund-Stjärnegårdhs resultat (2002:95), förutom när det gäller talspraksvarianten *dom* som används istället för *de/dem*. Just detta exempel har också framkommit av de intervjuade lärarna i den här studien, då exempelvis R2 uttryckte att det är konstigt att elever har fått skriva *dom* under hela grundskolan när det är ett uppenbart exempel på att eleven inte kan skriftspråkets normer. Även i fråga om meningsbyggnad visar sig resultatet vara detsamma då både mitt och Östlund-Stjärnegårdhs resultat (2002:152) visat att meningsbyggnad är en kvalitet som lärare anser är avgörande för om en text godkänns eller inte.

Vad gäller de fem påståenden, P1-P5, som svensklärarna fått besvara kan man konstatera att de generellt sett inte delar samma uppfattningar. Går man därefter tillbaka till de anvisningar som Språkriktighetsboken (2005) ger i fråga om påståendena, kan man se att lärarnas kunskaper i vissa fall kan ifrågasättas, men även om man i många fall inte konkret kan hävda att lärarna har direkt fel kan man se en del tendenser till föråldrade och/eller missvisande riktlinjer. Till exempel har en av lärarna svarat att det inte är acceptabelt att påbörja en mening med *och* eller *men* (P1), en lärare menar att pronomenet *jag* inte ska förekomma i vetenskapligt hållna texter och två av lärarna menar att det bara får förekomma i vissa delar av texten eller uppsatsen (P2). Samtidigt kan man inte säga att någon av lärarna genomgående, till alla fem påståenden, har svarat på ett sätt som inte är förenligt med de riktlinjer som ges i *Språkriktighetsboken* (2005). I många fall tar de ställning på ett nästan identiskt sätt med de riktlinjer som ges. Således menar t.ex. R1 och R2 att man helst ska undvika *han* och *denne* som könsneutrala pronomen (P5), eftersom det finns bättre alternativ om man vill skriva könsneutralt, t.ex. genom att använda *han/hon* eller *hon eller han*. R1, R2, R4 och R5 besvarar påståendet rörande satsradning med hänvisning till att det finns olika stilnivåer och att kontexten har betydelse för om det fungerar eller ej, vilket också är förenligt med de riktlinjer som ges i *Språkriktighetsboken* (2005).

Vad gäller P4, att man inte ska använda personbeteckningar som slutar på *-man* för en kvinna eller då man avser en könsneutral beteckning, är lärarnas direkta svar (att påståendet inte

stämmer) visserligen i enlighet med de direktiv som Språkriktighetsboken (2005) ger, men det sätt som de uttrycker sig i frågan är ändå anmärkningsvärt. Enligt de direktiv som ges i handboken är det inte fel att använda personbeteckningar som slutar på *-man* när man syftar på en kvinna, vilket lärarna tycks hålla med om. Skillnaden är dock att Språkriktighetsboken (2005) tydligt uttrycker att könsneutrala personbeteckningar är att rekommenderas om sådana finns, vilket inte är en infallsvinkel som framkommer av lärarna. Tvärtom har de svårt att överhuvudtaget hålla sig inom ämnet för språkdebatten utan relaterar till jämställdhetsdebatten, helt utan politiskt neutralitet. Det är dock svårt att säga om detta beror på att lärarna inte är insatta i språkdebatten, eller om det helt enkelt bara är mer insatta i jämställdhetsdebatten. Men resultatet har ändå visat att lärarna inte förhåller sig politiskt neutralt i språkfrågan, och inte tycks kunna se fördelar med ett visst språkbruk ur ett rent språkligt perspektiv. Hur som helst tycks de inte följa de rekommendationer som Språkriktighetsboken (2005) ger.

Man kan även se vissa tendenser till bristande kunskap vid övriga frågor i intervjun. Till exempel menar tre av lärarna att subjektslösa satser är en feltyp av grammatisk karaktär. Exempelvis menar R2 att eleven bakom texten i SRP3 hamnar under gränsen för vad som är godkänt enbart på grund av de subjektslösa satserna eftersom ”det mest elementära är att meningar har subjekt och predikat”. Påståendet är visserligen inte felaktigt eftersom vi i svenskan har en subjeksregel, men ståndpunkten antyder ett snävt förhållningssätt i fråga om språkriktighet eftersom respondenten i sitt svar inte tar hänsyn till stilistiska skillnader mellan olika genrer på ett sätt som t.ex. språkforskarna gör (Sjöstrand 2014:28). Men precis som R2 är detta ett förhållningssätt som R1, R4 och R5 också står för.

5. Diskussion

Resultatredovisningen i kapitel 4 visar hur präglade lärarna är av didaktiken och den faktiska arbetsuppgiften att undervisa och bedöma. De har i nästan samtliga frågor svarat på ett sätt som direkt hänvisat till skrivdidaktiska frågor, skrivdidaktiska bedömningsformer eller något annat som är direkt kopplat till deras yrkesverksamhet. Vid undersökningen som gjordes med språkforskarna hade de å andra sidan, av naturliga skäl, lättare för att svara sakligt ur ett språkligt perspektiv. De hade i sin tur svårt att applicera sina språkvetenskapliga kunskaper på en didaktisk aspekt, eftersom de inte hade någon insikt i hur gymnasieelevers texter generellt sett ser ut.

5.1. Lärares kunskaper om språkriktighet

Vad gäller svensklärares kunskaper om språkriktighet vill jag inte hävda att min resultatredovisning visar att det motiverat att ifrågasätta svensklärares kompetens ur språkriktighetssynpunkt, men mitt resultat väcker ändå ett visst intresse för vidare diskussion. Exempelvis skulle man inte kunna hävda att svensklärare, sett utifrån min studie, är *väl* insatta i språkriktighet, eftersom de lärare jag intervjuat återgav ändå framställdes ett antal föråldrade riktlinjer. Att svensklärare *ibland* lär ut förlegade skrivregler, precis som Rosenkvist (2010) framhåller, är ändå något som kunnat bekräftas av min studie. Dessutom har lärarnas förhållningssätt i frågan om ett könsneutralt språkbruk gett en antydning om att de inte alltid är så uppdaterade i dagens språkdebatt. Detta innebär inte att detta skulle vara tillräckligt för att

ifrågasätta deras yrkesmässiga kompetens, även om detta resultat naturligtvis väcker ytterligare frågor kring vilken betydelse det har för skolan, men också för svensklärar-utbildningen.

Jag tycker till exempel att det är förvånande att lärarna inte kunde förhålla sig politiskt neutrala och svara ur ett rent språkligt perspektiv när de fick ta ställning till påståendena om könsneutrala pronomen och personbeteckningar, P4 och P5. Jag anser det vara problematiskt om lärare inte kan förhålla sig objektiva i sådana frågor, eftersom det är deras uppgift att förmedla faktiska normer och alternativa sätt att formulera sig, inte personliga åsikter. Det bör inte höra yrket till att fördöma ett sätt att skriva som rent språkligt inte är fel, enbart pga de egna (språk)politiska åsikterna. Om detta beror på brist på insikt i aktuella språkriktighetsfrågor är naturligtvis svårt att säga något om, men det är ändå förvånande att ingen av de intervjuade svensklärarna överhuvudtaget relaterade till rent språkrelaterade för- och nackdelar med ett könsneutralt språkbruk utan att de nästan uteslutande uttryckte sin frustration över *hen-* och jämställdhetsdebatten.

Kanske vore det på sin plats att satsa mer på moment under svensklärarutbildningen som behandlar språkriktighet, språkvård och språkpolitik. Jag upplever att såväl blivande som yrkesverksamma lärare i svenska kan behöva introduceras till ett sätt att prata om språkriktighet som är fritt från både ett renodlat rätt- och feltänk och från olika jämställdhets-politiska åsikter. Om inte annat är det av största nödvändighet att svensklärare är uppdaterade i språkriktighetsdebatten och inte för vidare föråldrade regler och riktlinjer som inte längre stämmer.

5.2. Bedömning av språkriktighet

Lärarna i studien verkar ha en relativt gemensam bild av kunskapskravet för språkriktighet, men tolkningsutrymmet som ges gör det svårt för lärarna att motivera betyget F. Lärarna påpekar att elevernas språkkunskaper generellt sett är låga, vilket innebär att lärarna vid bedömningen av eleverna inte kräver mer än det mest grundläggande. Betyder detta att lärarna anser det svårt att tillämpa styrdokumentet för att bedöma elevernas kunskaper eftersom kraven egentligen framhåller en nivå som inte är förenlig med den nivå eleverna faktiskt ligger på? Kan detta vara en grundorsak till den förhållandevis låga nivån lärarna menar att formuleringen ”i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet” innebär? Det skulle innebära att de skilda uppfattningar svensklärare och språkforskare har om innebörden av kunskapskravet skulle kunna förklaras med att lärarna svarar utifrån den nivå de vet att eleverna faktiskt presterar, medan språkforskarna svarar rent sakligt utifrån vad de i allmänhet anser att det innebär (eller utifrån den nivå de vill att eleverna ska uppnå).

En annan förklaring till de förhållandevis låga kraven på språkriktighet bland lärarna skulle kunna vara att de är rädda för att ställa för höga krav, eftersom styrdokumentet är så oprecist formulerade att de ger utrymme för andra lärare att ställa lägre krav än vad man själv gör. Detta skulle innebära att andra lärares elever lättare når betyget E än vad de egna eleverna gör, vilket förstås ingen lärare vill.

En annan fundering som väckts hos mig under arbetet är om de intervjuade lärarna någonsin gör en renodlad, summativ bedömning av språkriktigheten. Många hänvisar till formativ bedömning, att de efterfrågar korrigeringar av språkfelen, men att språkfelen inte har någon

egentlig betydelse för slutbedömningen, eftersom de inte räknas om eleven rättat till dem efter att eleven fått det påpekad för sig. En respondent, R2, menar att hon alltid arbetar formativt och att språkfel alltid hinner rättas till innan slutgiltig bedömning. Även R5 hänvisar till den formativa bedömningen och menar att eleverna ska få rätta till sina språkriktighetsfel innan slutgiltig bedömning, vilket även andra lärare framhåller (dock utan att tala om det som just formativ bedömning). Detta innebär i så fall att elevens *faktiska* kunskaper i språkriktighet aldrig bedöms, eftersom elevernas kunskaper hela tiden bedöms utifrån texter som läraren hjälpt till att korrigera. Därför frågar jag mig om eleverna överhuvudtaget bedöms på den punkten eller om lärarna bara undervisar om det.

Sättet att arbeta med formativ bedömning kan därför tyckas problematiskt eftersom det övergår från att vara en effektiv lärandemetod till att helt överta rollen som bedömningsform och därmed leda till att eleverna betygssätts utifrån kunskaper som de inte har. Samtidigt frågar jag mig om det är rimligt att underkänna eleverna pga att de inte egentligen når upp till den nivå som faktiskt innebär att de följer skriftspråkets normer för språkriktighet, när svensklärarna tydligt framhäver att elevernas språkliga kunskaper generellt sett är väldigt låga. Det skulle kanske innebära att en orimligt liten andel av eleverna faktiskt når en godkänd nivå, vilket i sin tur ställer frågan om huruvida kunskapskraven är formulerade för att kräva en rimlig nivå.

Samtidigt leder det till frågan om huruvida skrivundervisningen är tillräcklig inom grundskolan. Några av lärarna påpekar just att brister i elevernas språk är ett resultat av brister i skrivundervisning på grundskolan. Detta skulle kunna förklaras med det som Strömquist (1988) påpekar, att lärare anser att elevernas produktivitet och kreativitet hämmas om lärarna är alltför hårda med språknormer och språkregler, vilket är uppfattningar som har präglat skolans skrivundervisning åt ett håll som gjort att man börjat bortse från språknormer och språkregler (Strömquist 1988:76). Detta är naturligtvis ett problem, eftersom det innebär att elever kommer till gymnasieskolan med så pass låga kunskaper om skriftspråkets normer att en majoritet av dem inte når målen för kursen. Detta leder i sin tur leder till att lärarna inom gymnasieskolan utnyttjar det tolkningsutrymme som finns i kursplanerna för att medvetet hålla nere kraven för att eleverna ska kunna godkännas. I förlängningen innebär detta att eleverna efter avslutad gymnasieutbildning kommer ut i samhället med en begränsad förmåga att kommunicera, vilket är ett problem, inte minst ur demokratisk synpunkt.

6. Sammanfattning och slutsats

Syftet med undersökningen har varit att studera hur ett antal yrkesverksamma gymnasielärare i svenska förhåller sig till språkriktighetsbedömning, och att undersöka vilka kunskaper lärarna själva har i ett antal språkriktighetsfrågor. Mitt tillvägagångssätt har varit att genomföra kvalitativa intervjuer med fem olika svensklärare för att få insikt i deras yrkespraktik, i deras attityder och i deras kunskaper.

Slutsatsen jag dragit av min undersökning är att svensklärare har relativt låga krav på språkriktighet och att de vid bedömning inte efterfrågar mer än grundläggande förmågor hos sina elever, som att kunna sätta stor bokstav och punkt och att använda en inte alltför talspråklig stil. Vissa av lärarna framför också att eleverna bör kunna skriva så pass tydligt att sakinnehållet

går fram, men vilka aspekter som behöver fungera för att en text ska bedömas göra det kommenteras inte.

Vad gäller bedömningen och betydelsen av särskrivningar och *dem* som subjekt är lärarna relativt överens. De menar att språkfelen kommenteras och eventuellt behöver rättas, men att de inte är så allvarliga att en elev skulle underkännas. När dessa fel förekommer tillsammans med subjektslösa satser, är lärarna dock hårdare i sin bedömning. Här menar de att det blir för många fel och att så elementära grundregler som att satser har subjekt och predikat är så uppenbara att texter med denna feltyp hamnar under nivån för vad som är godkänt. Samtidigt menar majoriteten av lärarna att de tillämpar formativ bedömning, vilket innebär att en text aldrig blir betygssatt första gången den lämnas in utan att eleverna får feedback på sin text både en och fler gånger innan texten till slut bedöms.

Vad gäller svensklärares faktiska kunskaper i fråga om språkriktighet har jag inte på ett entydigt sätt kunnat visa att det är motiverat att ifrågasätta svensklärares kompetens, trots att mitt resultat ändå ger ett visst underlag för diskussion. T.ex. skulle man kunna hävda att svensklärare, sett utifrån min studie, inte är väl insatta i aktuella språkriktighetsfrågor, eftersom det ändå formulerades ett antal föråldrade riktlinjer bland de lärarna jag intervjuat, likväl som politiskt präglade åsikter. Att då svensklärare *ibland* lär ut förlegade skrivregler, precis som Rosenkvist (2010) framhåller, är ändå något som kunnat bekräftas av min studie. Om detta är tillräckligt för att ifrågasätta lärares professionella kompetens är dock inte sagt, även om det naturligtvis väcker ytterligare frågor kring resultatets betydelse för skolan, men också för svensklärarutbildningen.

6.1. Förslag till vidare forskning

Under arbetet har jag funderat över ett antal frågor som skulle kunna ligga till grund för vidare forskning. Till exempel hade det varit intressant att utveckla studien med ett större antal lärare för att göra den mer representativ för en mer allmän syn på bedömning av språkriktighet. Idén om att forska vidare kring svensklärares faktiska kunskaper i och om språkriktighet har naturligtvis också slagit mig, eftersom det förhållandevis begränsade resultat jag fått fram av den här studien ändå kan ligga till grund för en relativt stor och viktig diskussion för skolan, men också för lärarutbildningen.

En annan fråga är huruvida formativ bedömning kan vara ett problem vid betygssättning, eftersom lärare som enbart tillämpar den bedömningsmetoden och helt utesluter summativ bedömning aldrig bedömer elevernas faktiska kunskaper. Detta leder till att det slutbetyg som sätts inte är representativt för vilka kunskaper och färdigheter eleven faktiskt har, vilket kan bli ett problem om gymnasiebetygen används som grund för vidare studier som förutsätter just de kunskaper och färdigheter som ska avspeglas i slutbetyget. Hade samma bedömningsmetod använts under alla moment under kursen Svensak 1, och även i andra ämnen, bland alla lärare och på alla skolor, skulle en del av poängen med ett nationellt betygssystem därför gå förlorad. Dessutom hade det varit svårt att arbeta för en likvärdig bedömning, eftersom olika elever förmodligen skulle fått olika mycket hjälp och feedback på sina uppgifter innan slutlig inlämning och betygssättning. En fråga för vidare studier skulle därför kunna vara om lärare som arbetar med formativa bedömningsformer generellt sett ger högre slutbetyg än lärare som bedömer utifrån summativa bedömningsgrunder. Man skulle också, med utgångspunkt i

elevtextanalys, kunna undersöka om elevers språkkunskaper motsvarar de krav som eleven uppnått efter formativ bedömning, för att där dra slutsatser om huruvida slutbetyget möjligen skulle blivit ett annat om eleven bedömts med summativ bedömning.

Jag finner det också meningsfullt att i vidare forskning gå in på djupet vad gäller grundskolans undervisning och bedömning om språkriktighet. Flera av lärarna i min studie har påpekat att elever kommer till gymnasieskolan med språkkunskaper som är så bristfälliga att de knappt kan hantera det mest elementära: att sätta stor bokstav och punkt. Detta är naturligtvis ett problem som behöver utredas. Är det grundskolans undervisningsmål och kunskapskrav som är för låga? Är det lärarna som ställer för låga krav på elevernas språkkunskaper? Saknar lärarna kunskaper och metoder för att utveckla eleverna i sitt skrivande? Dessa är frågor som skulle kunna ligga till grund för vidare forskning inom området.

Referenser

Esaiasson, Peter m.fl. 2007. *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.

Hultman, Tor G. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.

Josephson, Olle 2006. En bok om textvård. I: *Textvård. Att läsa, skriva och bedöma texter*. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden), s. 5–23. Stockholm: Norstedts.

Korp, Helena 2003. *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kotsinas, Ulla-Britt 1996. *Ungdomsspråk*. Ord och stil, 0347-5379;25. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lundin, Katarina 2009. *Tala om språk. Grammatik för lärarstudier*. Lund: Studentlitteratur.

Lyngfelt, Benjamin 2013. Språkråd och deras kontext. Om normering av språkbruk och attityder. I: Bergh, Gunnar, Rhonwen Bowen & Mats Mobärg (red.). *Language, Football and All That Jazz. A Festschrift for Sölve Ohlander*. S. 231–247. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Nationalencyklopedin uppslagsordet *empiri* <<http://www.ne.se/lang/empirisk>> Hämtat 2014-05-26.

Nyström, Catharina 2001. *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.

Rosenkvist, Henrik 2010. Rätt men dåligt – om felfria studenttexter som inte är bra. I Byrman, Gunilla m.fl (red.) 2010. *Svensson och svenskan*, s. 269 – 280. Lund: Lunds universitet.

Sjöstrand, Louise 2014. Vilka normer för språkriktighet? Opubl. C-uppsats. Göteborgs universitet.

Skolverket 2011. *Ämnesplan för Svenska I*, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE01%23anchor_SVESVE01>. Hämtat 2014-05-26.

Språkrådet < <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/vad-ar-sprakvard/sprakvard-i-sverige/svensk-sprakvards-organisation.html>>. Hämtat 2014-05-26.

Strömquist, Siv 1988. *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska språknämnden 2005. *Språkriktighetsboken*. Stockholm: Norstedts

Svenska skrivregler 2010. Utgiven av Språkrådet. Stockholm: Liber

Teleman, Ulf 1979. *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Lund: LiberLäromedel.

Teleman, Ulf 1991. *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. (Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 75). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Teleman, Ulf 2003. *Tradis och funkis. Svensk språkvård och språkpolitik efter 1800*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer*, <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>. Hämtat 2014-05-26.

Westman, Margareta 2001. *Språkets myller*. Stockholm: Svenska språknämnden.

Östlund-Stjärnegårdh, E 2002. *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Institutionen för Nordiska språk vid Uppsala Universitet <<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:161558/FULLTEXT01.pdf>> Hämtat 2014-06-12